

**Chrappán Magdolna – Pusztai Gabriella**

## **A TOVÁBBKÉPZÉS ÉS A DOKTORI KÉPZÉS VÁRHATÓ SZEREPE A TANÁRI PÁLYAMODELLBEN**

Az oktatáspolitikai struktúraváltások kimenetelét igazából a hétköznapiok tükrében lehet megismerni. A kutatók és a gyakorló tanárok együttműködése, a tanárok kutatómunkába való aktív bevonása, felkészítésük a kutatások végzésére komoly erőforrást jelenthet az oktatásfejlesztésben, s – mint ahogy a helyitanterv-fejlesztés kapcsán nyilvánvalóvá vált – jelentős kockázata van annak, ha csak végrehajtókként kezelik őket (Niemi 2008). Az elmúlt néhány évben egyre nagyobb figyelem irányul a közoktatásban dolgozó tanárok innovációs potenciáljára, így az oktatási rendszer- és szervezetfejlesztések fókuszába került a tanárok szakmai felkészültsége, a folyamatos szakmai karbantartás és fejlesztés igénye. A figyelmet a gyakran idézett McKinsey-jelentések (McKinsey Report 2007, 2010) irányították a kérdésre, okadatolva az iskolai eredményesség és a tanárok minősége közötti szoros és egyértelmű összefüggést, illetve az OECD felmérései (OECD 2007) indukáltak nagy volumenű kutatási és fejlesztési programokat, amelyek a tanárok képzése-továbbképzése kérdéskörét érintették.

A problémakör integráns része annak áttekintése, hogy milyen szerepe lehet a gyakorló pedagógusoknak a közoktatás-kutatásokban, továbbá hogyan működhet a kutatásalapú tanárképzés és –továbbképzés, hogyan kapcsolhatók be a kutatói attitűdökkel és szándékokkal bíró gyakorló tanárok a doktori képzésekbe, általában a kutatási tevékenységbe (Csapó 2008).

Magyarországon az általános európai szakmai trendek követése mellett a 2010 utáni oktatáspolitikai változások, különösen a pedagógus életpályamodell szakmai elvárásrendszere – azon belül is az úgynevezett „kutatótanár” mint szakmai kategória megjelenése – vetette fel új erővel a

pedagógus-továbbképzések és a gyakorló pedagógusok kutatási, doktori-fokozat-szerzési ambícióinak vizsgálatát.

Ezért láttuk aktuálisnak, hogy megkérdezzük a régióban dolgozó tanárokat posztgraduális tanulmányi terveikről. Korábban a negyedik fokozat felé mutató diplomás expanzió valószínűségét mérlegelő tanulmányban előre jeleztük a magasabb státusúak posztgraduális képzés iránti igényeit (Pusztai–Fináncz 2004), most egy régió tanártársadalmában igyekszünk prognosztizálni a posztgraduális és a doktori képzés iránti igényeket. Az említett tanulmány idején a meglóduló felsőoktatási expanzió adott ennek aktualitást, ezúttal azért foglalkozunk e speciális foglalkozási csoporttal, mert a tanári pályamodell lehetőségének felmerülése lelket lehelhet a tanulás és különösen a kutatás iránti tanári ambíciókba.

## TANÁROK A DEBRECENI EGYETEM VONZÁSÁBAN

A DE vonzáskörzetének magjához tartozó térség tanárait kérdeztük meg továbbtanulási szándékaik alakulásáról.<sup>1</sup> Arra törekedtünk, hogy célzottan homogén tanárcsoportokról tudjunk meg számunkra fontos adatokat, ezért a tanártársadalom markáns arculatot mutató csoportjait egyenlő arányban képviseltettük a mintában. Kiindulási hipotézisünk az volt, hogy a továbbképzésekkel, különösen pedig a doktori képzésekkel kapcsolatos ambíciók a topográfiai és szakmai térben egyaránt elsősorban a Debreceni Egyetem mint tudáscentrum közelében lévő iskolák pedagógusai körében sűrűsödnek. A kutatási célok között markánsan jelent meg annak kiderítése, hogy az egyetem érintett doktori programja<sup>2</sup> az extenzív rendszerépítés fázisában lévő oktatáskutatási alprogramját hogyan tegye „praxisérzékennyé”, azaz a gyakorló pedagógusok számára vonzóvá és reálisan, munka mellett is teljesíthetővé.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> A jelen tanulmányban bemutatott adatok egy nagyobb volumenű kutatás első szakaszát mutatják be. A kutatás 2012 tavaszán fejeződött be egy az Észak-Alföldi és a Dél-Alföldi régióra kiterjedő 2000 fős minta lekérdezésével. A kérdőíves felmérést a Debreceni Egyetem *RE-PE-T-HA Regionális Pedagógusképző és- Továbbképző Hálózat és Adatbázis az Észak-Alföldi Régióban – TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0001* projektje támogatta.

<sup>2</sup> A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja.

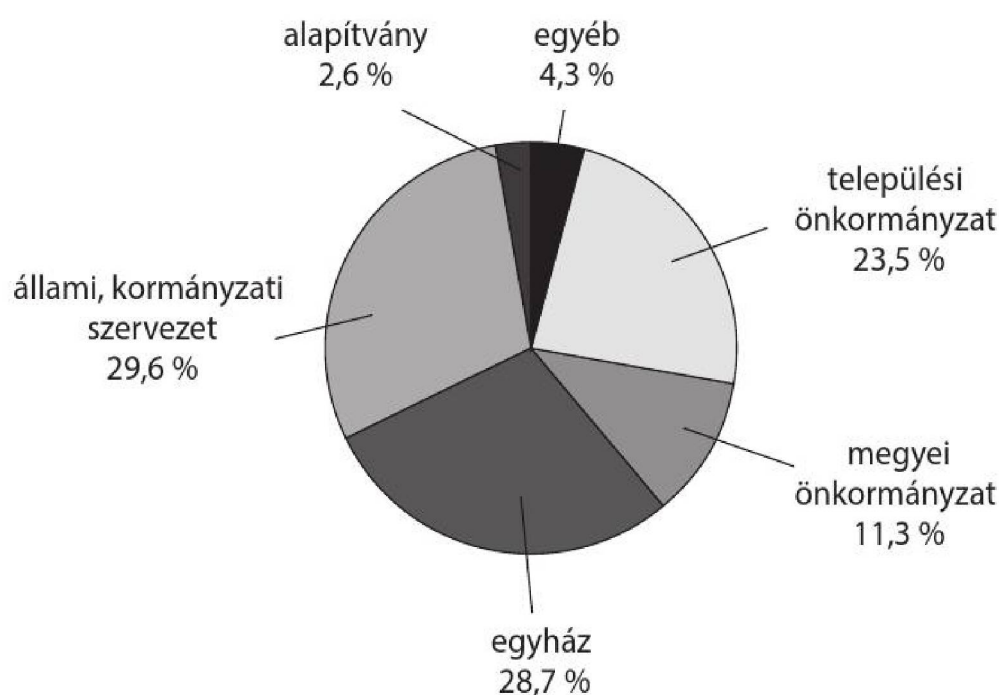
<sup>3</sup> Mivel nemcsak a tartalmi irányok (lehetséges kutatási témák, területek), hanem a szerkezeti jellemzők is fontosak, a doktori képzéssel kapcsolatban nemcsak az érdeklődési körre, hanem a mobilizálható személyes erőforrásokra (idő és energia) is rákérdeztünk.



A minta kialakítása során arra törekedtünk, hogy olyan pedagógusok kerüljenek be, akik vagy személyes ambícióik tekintetében továbbképzés-orientáltak (az egyetem valamely továbbképzésére járnak), vagy pedig olyan iskolák pedagógusai, amelyeknek az általános innovációs potenciálja erős (szakmai eredményesség, iskolafejlesztési elkötelezettség, a tanárképzésben és –továbbképzésben való folyamatos részvétel).<sup>4</sup>

Célunk volt azonban az is, hogy az iskolafenntartók tekintetében nagyjából három egyforma csoportunk legyen: önkormányzati, központi<sup>5</sup> és egyházi vagy magán fenntartású iskolák tanáraiból, ez nagyjából sikerült is. Így Debrecen és az észak-alföldi régió 16 iskolájának 128 pedagógusa alkotja a mintát.

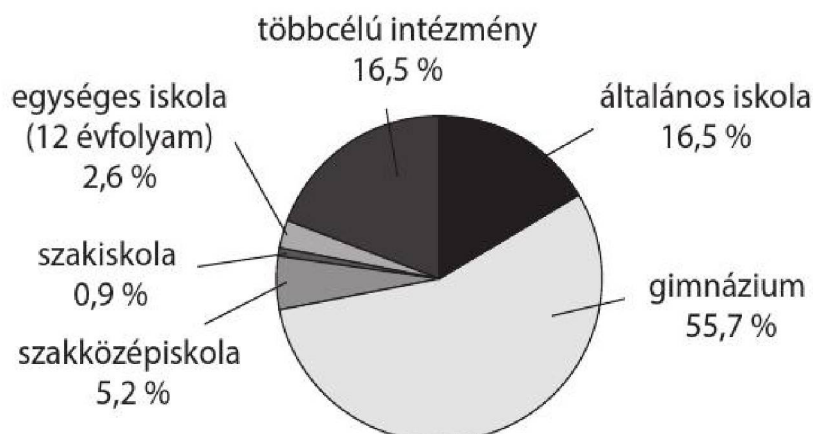
*1. ábra: A válaszadók munkahelyének fenntartója (százalék) N=128*



<sup>4</sup> A célzott mintavétel miatt az eredmények valószínűleg eltérnek a tervezett teljes minta eredményitől, a kutatás jelenlegi fázisában, és tanulmányunk témája szempontjából azonban az a fő szempont, hogy a doktori képzés iránt érdeklődő elsődleges célpopulációt azonosítsuk, és részletesebb adatokat nyerjünk a potenciális PhD-hallgatói körrel.

<sup>5</sup> Ebbe a kategóriába túlnyomórészt a gyakorló iskolák pedagógusai kerültek.

2. ábra: Milyen típusú intézményben dolgozik? (százalék) N=115



Az intézményfenntartói kiegyensúlyozottság mellett a minta intézménytípus szerinti megoszlása nem követi a közoktatási arányokat, túlsúlyos a gimnázium (4, 6 és 8 évfolyamos együtt). Ez azonban szándékos, hiszen a potenciális kutatótanárok és PhD-képzésre aspirálók legnagyobb számban ebben az intézménytípusban találhatók, ezért külön megkérdeztük az egyetem gyakorló középiskoláinak, illetve az egyetemmel a tanárképzés révén szorosabb kapcsolatot ápoló középiskoláknak a pedagógusait is.

A megkérdezettek 72%-a nő, és a mindössze 28 százaléknál több férfi többsége (62 %-a) gimnáziumban dolgozik. A felekezeti és magániskolákban a nők aránya 60%, az állami, kormányzati intézményekben tanítók 63%-a, az önkormányzati iskoláknak pedig csaknem 90%-a nő. A pályán töltött idő átlagosan 16 év (átlag 16, medián 15), a konkrét iskolában eltöltött idő 10 év (medián: 7). 10%-uk vezető jelenleg (legtöbbször igazgatók, de pl. volt olyan munkaközösség-vezető is, aki ide sorolta magát), bő felük kevesebb, mint 4 évet töltött el vezetőként.

## KORÁBBI POSZTGRADUÁLIS TANULMÁNYOK: „MINDIG MAGASABBRA”

A Green-elmélet (Green et al. 1980.) alapján (miszerint az iskolázottság társadalmi előnyei csak az újabb és magasabb szintű végzettségek megszerzésével tarthatók fenn) feltételezhetjük, hogy azok a válaszadók, akik egy vagy több egyetemi diplomával rendelkeznek, a további tanulmányaik



során ennél magasabb végzettséget kívánnak megszerezni, ami a több egyetemi diploma után valójában a PhD-fokozatot jelentheti.<sup>6</sup>

A tanárok számára sokféle rendszer, módszer és képzési ösvény alakult ki,<sup>7</sup> a Debreceni Egyetem néhány doktori iskolájában létezik kifejezetten szak módszertani alprogram, illetve témahirdetés (matematika, kémia), alapvetően azonban a korábban már említett Nevelés- és Művelődéstudományi Program tekinti koncepcionális kérdésnek a gyakorló tanárok kutatási támogatását, esélybiztosítást a tudományos fokozat szerzésére. Mindezt a klasszikus PhD-kereteken belül, egyelőre nem gondoljuk, hogy számunkra az EdD a követendő irány, ami sok országban a kifejezetten pedagógiai terepkutatások alapján megszerezhető fokozat, és amelyet több forrás a tanárok számára könnyebben elérhetőnek, ugyanakkor kevésbé piacképesnek tart, mint a PhD-fokozatot (Kovács 2011, Tóth et al. 2011, Tóth 2012).

A gyakorló tanárok továbbtanulási ambíciói természetesen sok tényezőtől függenek, és korántsem egyértelmű, hogy a pedagóguspályán konkrét előnyei vannak a minél több és minél magasabb szintű továbbképzésnek és végzettség szerzésének. A pedagógus-továbbképzésekkel foglalkozó más hazai kutatások elsősorban a közoktatási és intézményi szempontból kurrens és lehetőleg minél nagyobb mértékben támogatott képzések prioritását mutatják.<sup>8</sup>

Saját kutatásunkban épp ezért voltunk kíváncsiak arra, hogy a tanulási tervek, a továbbképzések és az esetleges doktori képzés iránti érdeklődés összefügg-e az eredeti végzettség szintjével.

A korábbi végzettségek száma és minősége prediktív mutatóként szolgálhat nemcsak a tanulási szándékok és képességek, hanem a lehetséges további tanulmányi karrierek tekintetében is. Az elsődleges elemzések során ezért a diplomák számát és szintjét, a korábbi továbbképzések számát és jellegét érdemes vizsgálni.

---

<sup>6</sup> A PhD-fokozat bevezetésével az ambíciózus tanárok gyakorlatilag elestek a doktori cím megszerzésétől, hiszen a korábbiakban a dr.univ. fokozat megszerzése nem jelentett iskolaszerű, folyamatos tanulmányi kötelezettségekkel járó tevékenységet, és természetesen a tudományos követelmény sem volt azonos a jelenlegi PhD-fokozattal. A tanárok körében ugyanakkor a szakmai előrelépésnek és reputációnak egy kiváló lehetősége volt a „kisdoktori” megszerzése, nemcsak a pedagógia, hanem a szaktudományok területén is.

<sup>7</sup> A téma egyik kiváló nemzetközi áttekintését adja Kovács Edina (2011)

<sup>8</sup> A teljesség igénye nélkül: Liskó 2004, 2008, Nagy Mária 2005, Sági 2011, Derényi 2012, továbbá az aktuális Jelentés a közoktatásról köteteinek a pedagógus-továbbképzéssel foglalkozó fejezetei.

1. táblázat: A diplomák összes száma a válaszadók körében

	fő	%
egy diploma	34	26,6
két diploma	51	39,8
három diploma	36	28,1
négy diploma	7	5,5
Összesen:	128	100

Az 1. táblázat adatai alapján a mintában az egy főre jutó diplomaátlag: 2,13, amiben nem jelenik meg az a tény, hogy 69 főnek eleve kétszakos az első oklevele,<sup>9</sup> ennek figyelembevételével a reális szám (azaz az elvégzett szakok száma) 2,66.

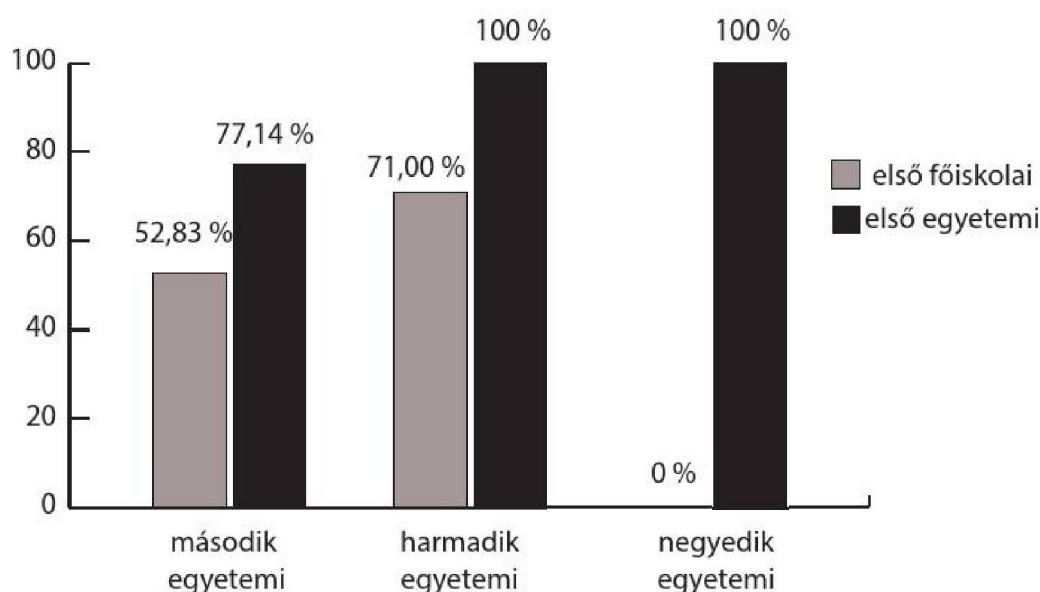
A minta kiegyensúlyozott a főiskolai és egyetemi diplomák tekintetében: 64 fő első diplomája főiskolai, 62 főé egyetemi, mindkét csoportban mindössze 6-6 fő szerezte levelező tagozaton az oklevelét, a többiek nappali tagozatra jártak. A további diplomákat az egydiplomások négyötöde, a kétdiplomások kilenctizede már levelezőn szerzi, s minden újabb diploma-szerzéskor valamivel többen szereznek levelező tagozaton diplomát azok közül, akik az első diplomát főiskolán szereztek. Az iskolafenntartó szerinti három nagy csoportban a legkevesebb levelezős elsődiploma a központi fenntartású (egyetemi) intézményeknél, s a legtöbb az önkormányzatnál fordul elő.

A harmadik és a negyedik diplomák esetében túlnyomó többségében már nem az újabb szakok, hanem a különféle szakirányú pedagógus szakvizsgák találhatók. Egyértelműen megállapítható ugyanakkor az is, hogy az újabb diplomákat rendre nagyobb arányban szerzik magasabb szinten, tehát az egyetemi elsődiplomások esetén a másoddiploma háromnegyede, a harmad- és a negyedikdiploma száz százaléka egyetemi. A főiskolai elsődiplomások esetén a másoddiplomák fele, a harmaddiplomák háromnegyede egyetemi. (3. ábra)

<sup>9</sup> Jelen vizsgálatban ezeket statisztikailag az egyszakos tanári diplomákkal egyenértékűsítve két diplomának számoltunk.



3. ábra: A további diplomák szintje a főiskolai és egyetemi elsődiplomások körében (százalék) N=128



Ez az adatsor azt erősíti, hogy a Green-elméletnek megfelelően feltehetően azok között kell keresnünk a potenciális PhD-hallgatókat, akik az első diplomájukat egyetemi szinten szerezték, illetve már két vagy több diplomával, szakképzettséggel is rendelkeznek.

A diplomák mellett a továbbképzések száma is fontos mutatója az önfejlesztési attitűdöknek és ambícióknak, annak ellenére, hogy a továbbképzések esetében a jogszabályi képzési kötelezettségek gyakran inkább csak külső motivációt jelentenek.

A kérdőívben megkérdeztük a kollégákat a korábbi, már elvégzett továbbképzésekről, valamint a továbbképzési terveikről is. Az elvégzett képzések száma sajátos mintázatot mutat: jellemzően a többdiplomások kevésbé „gyűjtik” a továbbképzéseket, különösen igaz ez a magasabb életkorú, valószínűleg munkahelyi státuszában és egzisztenciájában megállapodott rétegre. A számok szerint ugyanis a 128 fős mintából 43 fő nem számol be korábbi továbbképzésről, közülük azonban mindenki többdiplomás (17 fő kettő, 13 fő három és 3 fő négy diplomával rendelkezik közülük), átlagéletkoruk 45 év, és 14-en úgy nyilatkoztak közülük, hogy szívesen képeznék magát doktori programban.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> A későbbiekben külön bemutatjuk azt a csoportot, amelyik szívesen folytatna tanulmányokat doktori programban. Összesen 30 fő nyilatkozott így, ebből 14 fő ehhez a magasan kvalifikált középkorú csoporthoz tartozik.

A többiek esetében 1,41 képzés/fő a továbbképzési arány, 36 fő három, 24 fő kettő befejezett továbbképzésről nyilatkozott és 25 fő egy továbbképzésen vett részt. A továbbképzések tartalma különböző, a szakmailag és oktatáspolitikailag aktuálisan favorizált irányok mellett széles spektrumon jelennek meg egyéb képzési tartalmak is.<sup>11</sup> A diplomaszerzések óta vagy amellelt elvégzett továbbképzések intézménye csak igen elenyésző arányban (egyhetedik esetén) a Debreceni Egyetem s a többi felsőoktatási intézmény, mellettük a magáncégek játszanak nagy szerepet.

Ez az adat elsősorban az egyetemi továbbképzési, illetve a szakmai szolgáltató intézményekkel való együttműködés távlati stratégiája szempontjából lényeges, ugyanakkor felveti annak a lehetőségét is, hogy a PhD mint „prémiumképzés” tanárokhoz adaptálása nemcsak hosszú távon, hanem már rövidebb időszak alatt is jelentős szakmai szívóhatást fejthet ki a tanár-továbbképzési piacon, különösen, ha sikerül olyan rövidebb ciklusidejű képzéseket, tanfolyamokat kialakítani, amelyek tematikájukban, szemléletükben a PhD-tanulmányok előiskolájának tekinthetők. Ilyenek lehetnek a kutatómunkára, a kreatív írásra, a nemzetközi kapcsolatok erősítésére irányuló tartalmak, valamint olyan területspecifikus képzések, mint akár a szakmódszertani terepkutatások vagy például a vezetőképzések. Ennek egyik legkézenfekvőbb eszköze a gyakorló tanárokkal való tartalmi kapcsolatok szorosabbra fűzése a jelenleg is folyó vagy éppen tervezett kutatásokban, projekteknél.

## JELENLÉGI TANULMÁNYOK

A megkérdezettek 57%-a jelenleg is tanul szervezett formában, s további 10% autodidakta módon. Az egyetemi elsődiplomások és a központinak nevezett iskolák<sup>12</sup> tanárai (nekik van a legtöbb egyetemi diplomájuk, ők a legambiciózusabb csoport) azok, akik a többi csoporthoz viszonyítva alacsony

---

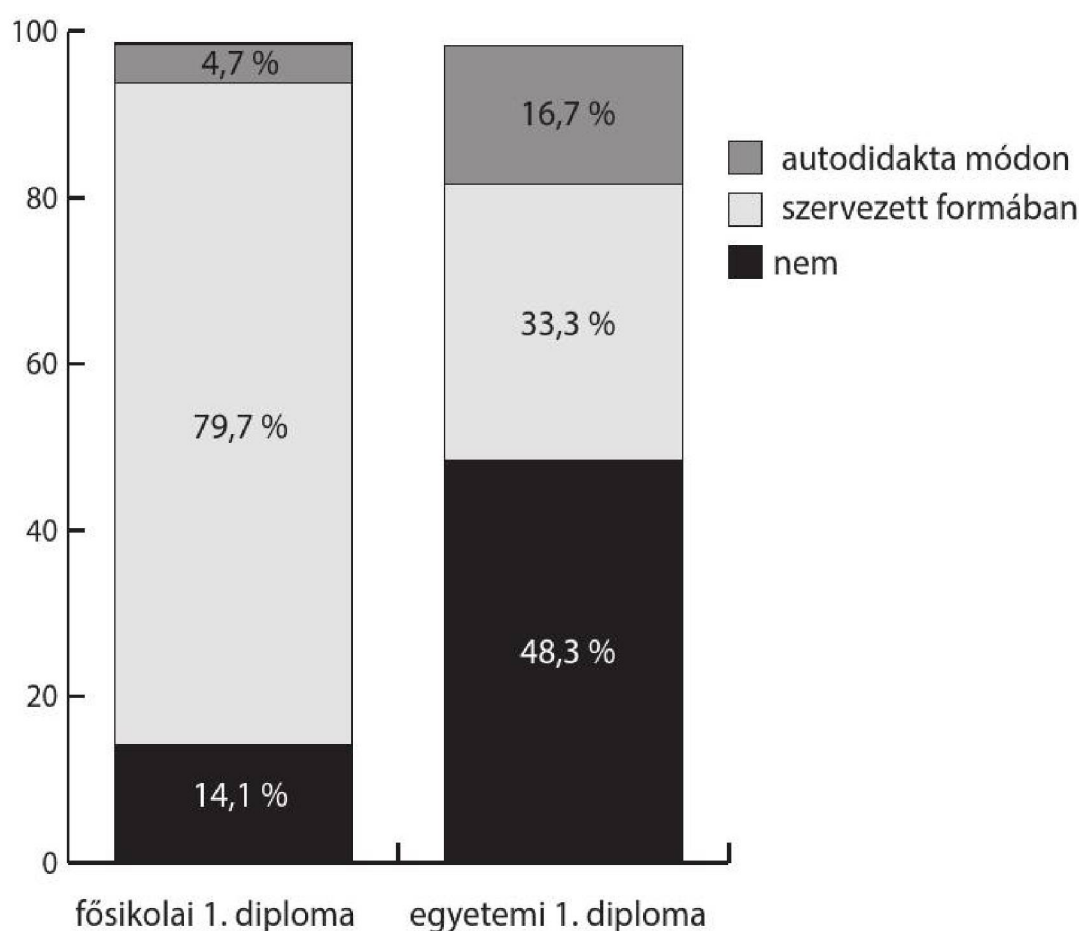
<sup>11</sup> A teljesség igénye nélkül a leggyakrabban előforduló képzések: nyelvtanfolyamok, speciális nyelvi képzések, érettségi vizsgáztató és vizsgaelnök, Európa-tanulmányok, fejlesztőpedagógia, IKT-képzés, interaktív tábla, közoktatási vezető, iskolai drogkoordinátor, kompetencia alapú oktatás, mérés-értékelés, mozgóképkultúra, Ön- és társismereti foglalkozás módszertana, egészségfejlesztés, politológia, programozó, projektpedagógia, nem szakrendszerű oktatás, számvitel-vállalkozási szakértő, tanulásmódszertan tanítása, mentor- és vezetőtanár képzés

<sup>12</sup> Vö: 5. lábjegyzet



arányban tanulnak. A főiskolai diplomások szervezett tanulmányainak nagy arányához jelentős mértékben járul hozzá a Bologna-rendszerű tanárképzés 2-féléves kiegészítő képzése, amelynek során 2 félév alatt juthatnak tanári master végzettséghez, ami által pedig középiskolában való tanítási jogosultságot szerezhhetnek.

4. ábra: Jelenlegi tanulmányok a főiskolai és egyetemi első diplomások körében (százalék)

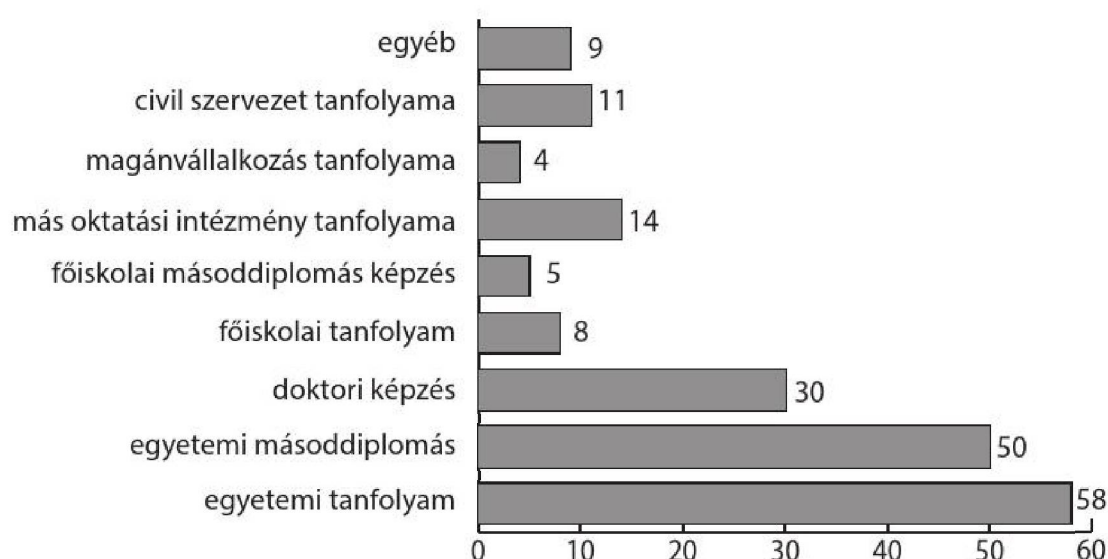


## A JÖVŐBELI KÉPZÉSI TERVEK

A korábbi végzettségeken túl megkérdeztük azt is, hogy milyen jövőbeli képzéseket tartanak elképzelhetőnek, milyen szervezeti keretek között, milyen tartalmakkal, ezen túl rákérdeztünk a továbbképzési motivációkra is.

A képzések között elsöprő többségben vannak az egyetemi képzések, a főiskolai szint gyakorlatilag visszaszorul. A doktori képzések számára kecsegtető lehetőség, ha az erős prioritással rendelkező egyetemi másoddiplomás képzések és tanfolyamok már orientálják a kollégákat a kutatási tevékenység felé, némileg „promotálva” majdani lehetőségként a doktori képzést is.

5. ábra: Az elképzelt jövőbeli tanulás szervezeti keretei (gyakoriság)  $N=128$



Tématerületek rendkívüli gazdagságát jelölték meg, amit három témakörbe sorolhatunk: a szaktárgyi tartalom fejlesztése, a szaktárgyi speciális módszertan fejlesztése és a tanári munka szélesebb, nem osztálytermi kihívásaira való felkészítés (speciális igényű tanulókkal való foglalkozástól a mentálhigiénén, osztályfőnöki és szabadidőszervezői munkára való előkészületen keresztül a vizsgáztatói, vezetői feladatokra való felkészítésig)<sup>13</sup>. Nem meglepően a doktori tervek és a kutatásba való bekapcsolódás is megjelenik a tervek között<sup>14</sup>. A tanárok nagyon vállalkozó kedvűnek tűntek ennek alapján, a legtöbben több területen is szeretnének elmélyülni a jövőben (átlag: 1,3). A vállalkozó kedv mértéke nem mutat szignifikáns csoportok

<sup>13</sup> A megkérdezettek több, mint száz lehetséges képzésirányt neveztek meg a tervezettek, illetve az érdeklődést felkeltő továbbképzések között.

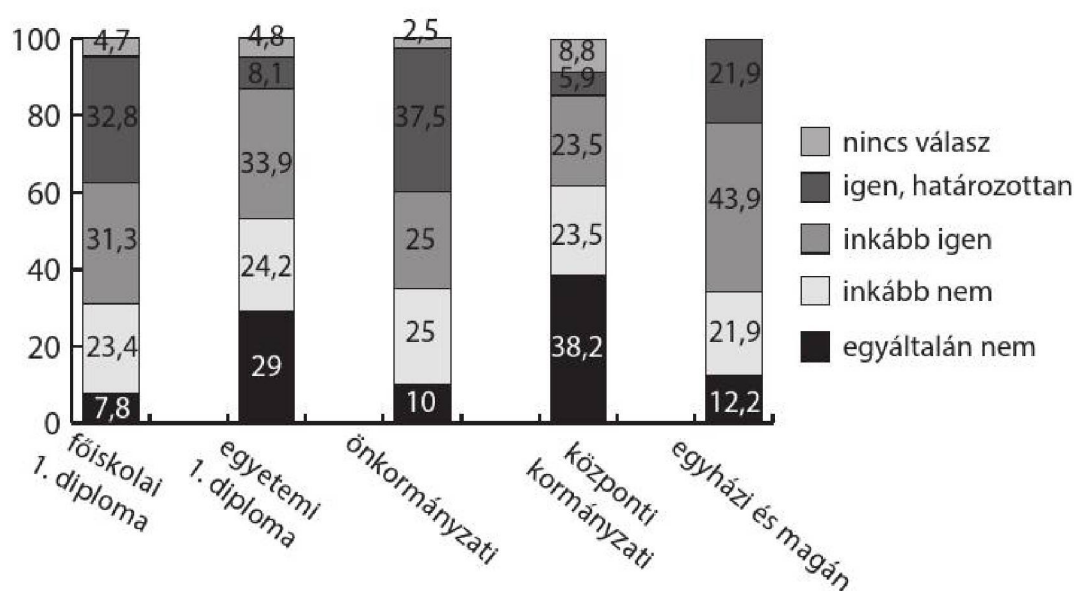
<sup>14</sup> Vélhetően ebben szerepet játszott az is, hogy a kérdőív direkt kérdései figyelemfelhívó jelleggel hatottak a doktori képzés lehetősége iránt, ugyanakkor a pedagógus életpálya-modell szinergiahatása sem hagyható figyelmen kívül.



közti eltérést, de a főiskolai elsődiplomások és az egyházi és magániskolák tanárai valamivel többféle tanulmányi vállalkozásba fognának.

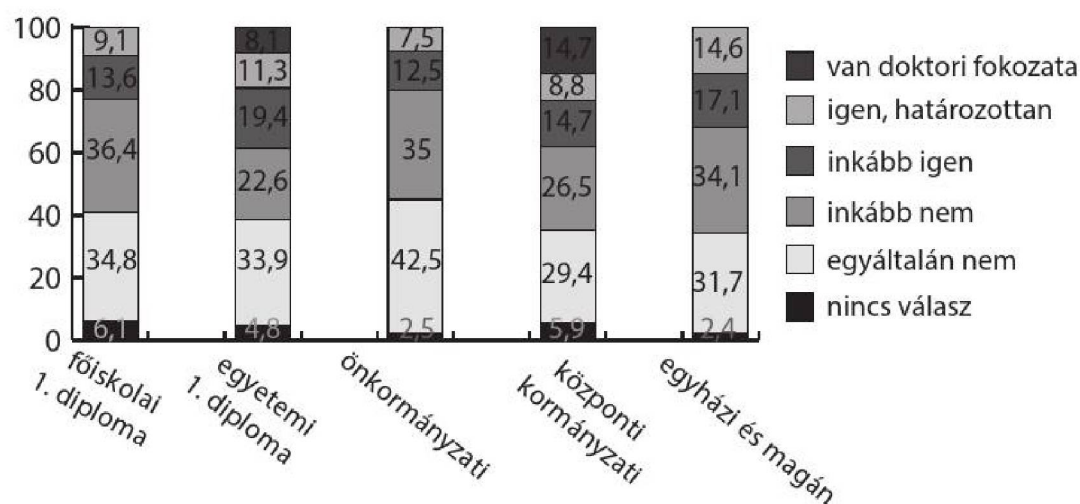
Mivel a tanárok jelentős része már több diplomával is rendelkezik, s láttuk, hogy az újabb tanulmányok esetén mindig egy-egy képzési szinttel magasabbra vágynak, arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon milyen az érdeklődés egy újabb diplomaszerezés iránt. A tanárok több, mint fele érzi úgy, hogy szívesen szerezne még egy diplomát, azonban megfigyelhető, hogy a magasabb státusú tanárcsoportokban alacsonyabb az érdeklődés egy eddigi végzettségekkel azonos szintű diploma iránt.

6. ábra: Újabb diplomaszerezés szándéka a tanári csoportokban (százalék) N=128



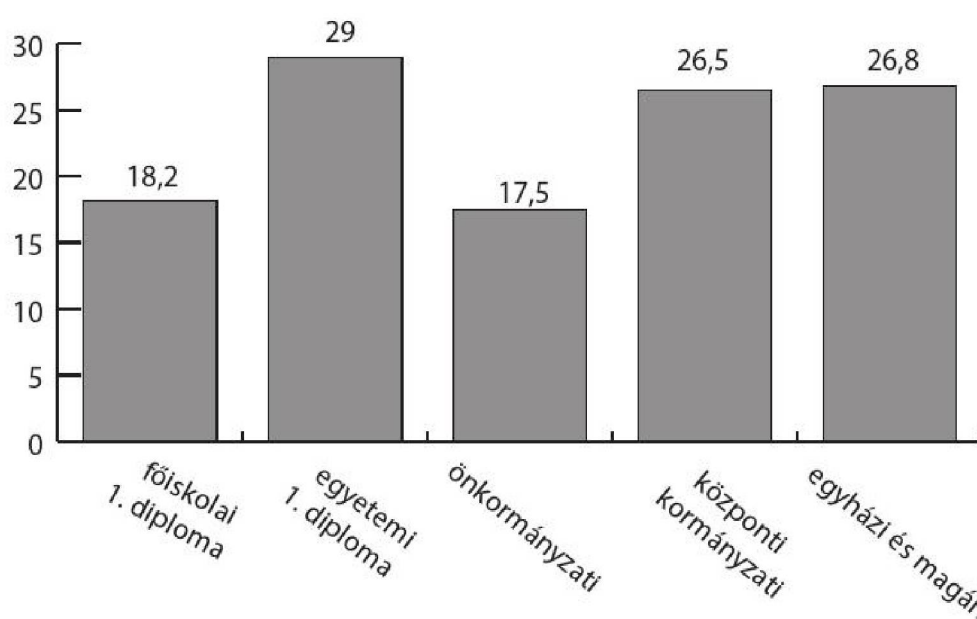
Bár számítottunk rá, hogy a tanárok tanulmányi élcsapata már a doktori képzés ajtaján kopogtat, azt nem gondoltuk, hogy a továbbtanulási tervek között ilyen meglepően gyakran szerepel a doktori tanulmányok terve. A tanárok majd egyhuszada az, aki máris rendelkezik doktori fokozattal (4,3%), azonban minden negyedik további tanár elképzelhetőnek tartja, hogy a közeljövőben doktori képzésbe iratkozik (14,8% és 10,4%). A hipotézisünkkel összhangban áll az is, hogy a magasabban képzett és jobb munkahelyi státusú tanárok körében szignifikánsan nagyobb a doktori terveket fontolgatók aránya.

7. ábra: Doktori tanulmányok tervezése a tanári csoportokban (százalék) N=128



A doktori képzéssel való kacérkodás akár kósza ötletnek is tűnhet, azonban amikor a további tanulmányai szervezeti kerete felől érdeklődtünk, megerősítették szándékukat a tanárok, s újra 24% volt a doktori képzésbe vágyók aránya. Természetesen a zöm (majd minden második tanár) még új diplomás képzésbe menne, de látható, hogy nagyon határozott igény van a tanárok doktori képzésére.

8. ábra: Doktori képzés keretei között tanulni vágyó tanárok aránya a tanári csoportokban (százalék) N=128





## KIK ÉS MIT TANULNÁNAK A DOKTORI KÉPZÉSBEN?

A diplomák számával és a doktori szándékokkal kapcsolatos elemzések jelentősége azonban öncélú volna, ha nem vizsgálnánk meg részletesebben is, hogy a megkérdezettek hogyan viszonyulnak a doktori képzés szervezeti kereteihez, milyen tartalmakat képzelnek el a doktori tanulmányaikban.

A kérdőív összeállítása során törekedtünk arra, hogy egyrészt felmérjük a fokozatszerzéssel kapcsolatos potenciális szándékokat, másrészt pontosabban azonosíthassuk azt a csoportot, amely komolyan tervezi a doktori tanulmányokat. Azon megkérdezetteket tekintjük e csoporthoz tartozónak, akik igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy a további tanulmányi terveik között szerepel-e a doktori képzés szervezeti keretei közötti tanulás.

Külön megvizsgáltuk a doktori képzést preferálókat és nem preferálókat néhány olyan kérdésben, amelyek a személyes érdeklődésről és ambíciókról, a pedagógiai preferenciákról, valamint a szakmai státuszuk esetleges változásairól szólnak. A teljes mintában 30 fő jelezte, hogy a doktori képzés keretei között tanulmányokat folytatna, 98 fő nem választotta ezt a lehetőséget. A viszonylag alacsony elemszám miatt bizonyos statisztikai eljárásoknak nincs relevanciája, ám a kapott adatsor a lehetséges trendekre és összefüggésekre így is felhívhatja a figyelmet. Anélkül, hogy részletes szöveges elemzésbe merülnénk, a 2. táblázatban összefoglaljuk a két csoport legfontosabb jellemzőit.

*2. táblázat: A doktori képzést preferáló és nem preferáló csoportok jellemzői*  
*N=128*

	Doktori képzést preferálók	Doktori képzést nem preferálók
Nemi arány	36,7 % férfi	25,3 % férfi
Átlagéletkor	36 év (medián: 34 év)	43 év (medián: 43 év)
Átlagos diplomaszám	2,06	2,19
Az első diploma egyetemi	60 %	45,8 %
A férfiak első diplomája	73% egyetemi	54% egyetemi
A nők első diplomája	52,6% egyetemi	43% egyetemi
Befejezett továbbképzések átlaga	1,06	1,53
Elképzelhetőnek tartja-e... (4-fokú skálán az <i>igen</i> és az <i>inkább igen</i> válaszok együtt)		

munkahelyet változtasson	43,4 %	22,5 %
elhagyja a tanári pályát	20,0 %	17,3 %
újabb diploma szerzése	70,0 %	48,0 %
doktori fokozat szerzése	90,0 %	7,1 %
vezető pozíció vállalása	43,0 %	18,4 %
szakértői feladat vállalása	76,7 %	56,1 %
Tanulmányokra szánt idő		
Mennyi időt tudna önálló felkészülésre szánni hetente	7,5 óra	5,9 óra
Hány napot tudna önálló felkészülésre szánni havonta	4,4 nap	4,5 nap

A táblázat adatai alapján a doktori képzést preferáló csoportban a férfiak felülreprezentáltak, a csoport tagjai jellemzően egyetemi végzettséget szereztek először (különösen a férfiak), és miközben épp emiatt a diplomák és különösen a továbbképzések száma alacsonyabb, mint a doktorit nem preferáló csoportjában, hajlandóak nagyobb időbefektetésre a tanulmányaik érdekében, noha a havonta tanulásra fordítható napok száma azonos mindkét csoportban.

A táblázat második harmadának adatai azt mutatják, hogy a doktorit preferáló kollégák sokkal ambíciózusabbak és „kalandvágyóbbak” mind a munkahely-változtatás, mind a további tanulmányok, mind pedig a vezetői, szakértői feladatok tekintetében, a tanári pálya elhagyása azonban nem szerepel nagyobb arányban az elképzelhető változások között. Ebből pedig az olvasható ki, hogy van a tanári pályán egy olyan, jellemzően a fiatalabbak körében kialakuló réteg, akik tudományos ambícióikat a tanári pálya elhagyása nélkül is megvalósíthatónak tekintik.

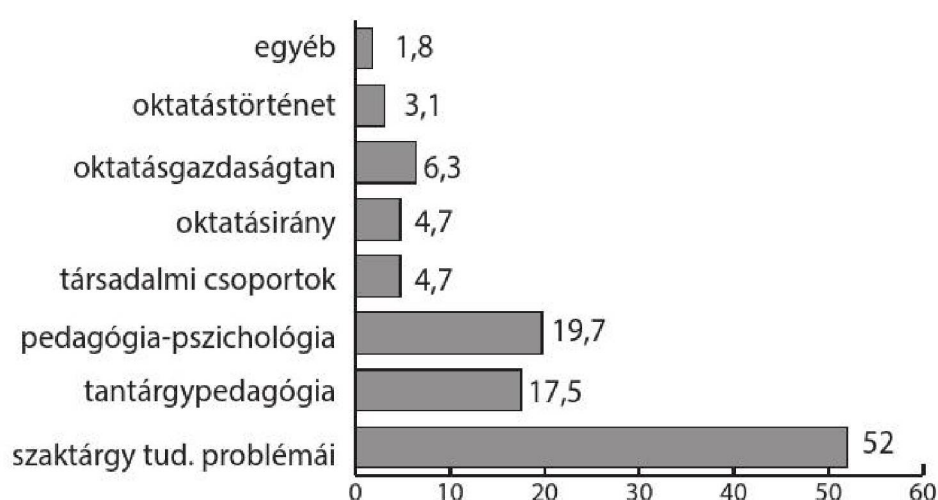
A statisztikai jellemzők után érdemes áttekinteni, hogy milyen a lehetséges doktori témák tartalmi megoszlása. A szaktárgy tudományos problémái témakör egyértelmű fölénye<sup>15</sup> azt jelzi, hogy nemcsak a neveléstudományi, hanem a többi szaktudományos doktori programnak is érdemes a gyakorló tanárok felé nyitni. Kétséges ugyanakkor, hogy a bologna-rendszerben kifejezetten a kutatói pályára felkészített master fokozatot szerzett hallgatókkal szemben mekkora esélyük van a programokba való bekerülésre, majd pedig

<sup>15</sup> A szaktudományi kutatások fölénye részben a minta jellegzetességeiből is adódik: magas azon tanárok aránya, akik számára a mindennapi tanári gyakorlatban a diszciplináris kiválóság erősebb követelmény, mint más iskolák pedagógusai számára. A nagyobb mintás felmérés ezt az arányt vélhetően módosíthatja.



a speciális követelmények teljesítésére a tanári munka mellett. Nincsenek pontos hazai adatok arról, hogy a gyakorló tanárok milyen arányban szereznek nem pedagógiai területen PhD-fokozatot a tanári munka mellett, nem feltételezhető azonban, hogy nagyon magas volna a számuk. Más szempölből viszont örvendetesnek tekinthetjük, hogy minden második esetben kifejezetten pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, illetve egyéb oktatáskutatási témákat preferálnának a megkérdezettek.

9. ábra: Doktori kutatási területek (százalék) N=128



Finomabb felbontást tesz lehetővé annak elemzése, hogy a szakmai-pedagógiai attitűdök hogyan jelennek meg a két vizsgált csoportban. A doktori képzések tervezésekor alapvető információnak tekinthető a motiváció, valamint a lehetséges szakmai tartalmak, amelyek egy másik szinten determinálhatják a képzést, hiszen míg a 9. ábra adatai a doktori iskolák és programok, alprogramok szintjét determinálhatják, addig a 4. táblázat adatai inkább a lehetséges kutatási témákról nyújtanak információkat. A két táblázat alapjául szolgáló kérdések 4-fokú skálán kérték a fontossági értéket (1 – egyáltalán nem fontos, 4 – nagyon fontos). A táblázatokban a felsorolt elemek átlagértékeit tüntettük fel, kiegészítve az így kialakult rangsorral, valamint a két csoport közötti átlagérték-különbségekkel, minden esetben a doktori képzést preferálók értékeit tekintve első tényezőnek.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> A különféle korrelációvizsgálatokat itt a kis elemszám miatt nem végeztük el, a tervezett nagymintás lekérdezésnél azonban újabb összefüggéseket tárunk fel ezáltal is, most csak a legszembetűnőbb különbségeket mutatjuk be.

A 3. táblázat azt mutatja, hogy nincs különbség a továbbképzési motivátorok első három helyén, mindenkit a szaktárgy iránti érdeklődés, a szakmai előrelépés és az anyagi megtérülés vonz. Ezt követően azonban már eltérés mutatkozik, mert a doktori képzést preferálók körében a kutatási lehetőségek és a felsőoktatásban való elhelyezkedés jelenik meg a rangsorban, méghozzá úgy, hogy ez a két legjelentősebb értékkülönbséget produkáló elem is egyben a doktori képzést nem preferálókhoz képest. (A négyfokozatú skálán a 0,96 és 0,66-os különbség nagynak mondható.) A megállapítás súlyát fokozza, hogy a kérdés a már befejezett továbbképzésekre vonatkozott, úgy tűnik, hogy már ezekre is a kutatási vágy hozta a tanárok egy részét.

3. táblázat: Mi motiválta a továbbképzésre jelentkezésben?

	Doktori képzést preferálók		Doktori képzést nem preferálók		Átlagok különbsége
	átlag	rang-szám	átlag	rang-szám	
Szaktárgy iránti érdeklődés	3,76	1.	3,70	1.	0,06
Szakmai előrelépés	3,52	2.	3,27	2.	0,25
Anyagi megtérülés	2,93	3.	2,92	3.	0,01
Kutatási lehetőségek	2,83	4.	2,17	6.	0,66
Elhelyezkedés a felsőoktatásban	2,72	5.	1,76	7.	0,96
Munkahelyi elvárások	2,52	6.	2,61	4.	-0,09
Új kapcsolatok	2,25	7.	2,34	5.	-0,09
Családi elvárások	1,89	8.	1,76	7.	0,13
Nosztalgia	1,48	9.	1,63	9.	-0,15
Kötetlenebb munkaidő	1,46	10.	1,49	10.	-0,03

A 4. táblázat adatai, ahogy korábban jeleztük, a tanárok számára érdekes, fontos lehetséges kutatási területekről kaphatunk képet, miközben a felsorolásban még alapvetően célkategória-jellegű elemek is találhatók (ezeknek a későbbi részletesebb statisztikai összefüggések feltárásában lesz fontos szerepük).



## 4. táblázat: Milyen típusú képzésben venne részt szívesen?

	Doktori képzést preferálók		Doktori képzést nem preferálók		Átlagok különbsége
	átlag	rangsám	átlag	rangsám	
szaktárgyhoz kapcsolódó képzés	3,53	1.	3,66	1.	-0,13
szakmódszertan	3,13	2.	3,22	2.	-0,09
minősítés, szakvizsga	3,03	3.	2,96	4.	0,07
kutatómunkára felkészítés	2,96	4.	1,83	17.	1,13
tehetségfejlesztés	2,93	5.	3,00	3.	-0,07
kutatás, publikálás	2,90	6.	1,78	18.	1,12
idegen nyelv	2,80	7.	2,89	5.	-0,09
szakmai kapcsolatfejlesztés	2,77	8.	2,37	10.	0,4
új szak megszerzése	2,62	9.	2,21	12.	0,41
kommunikáció	2,55	10.	2,65	7.	-0,1
kompetencia	2,47	11.	2,51	8.	-0,04
IKT	2,40	12.	2,70	6.	-0,3
vezetői, menedzsment képzés	2,37	13.	2,00	15.	0,37
mérés, értékelés	2,33	14.	2,05	14.	0,28
mentálhigiénés képzés	2,31	15.	2,45	9.	-0,12
inkluzív neveléssel kapcsolatos képzés	2,23	16.	2,11	13.	0,12
tantervfejlesztés	2,23	16.	2,00	15.	0,23
hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos képzés	2,00	18.	2,25	11.	-0,25

Az adatok megerősítik a motivációs eredményeket: a kutatómunkára való felkészítés és a publikálás már 1,1 értékkel eltér a doktorit preferálók javára. Szándékuk tehát határozottnak tűnik, különösen, ha a rangsort is megtekinthetjük: míg az első két hely itt is azonos (szaktárgyhoz kapcsolódó képzés és szakmódszertan), a kutatómunkával összefüggő elemek azonban 12-13 rangsorszám-különbséggel bírnak, a nem preferálók csoportja gyakorlatilag a rangsor legvégére helyezte ezeket az elemeket. A Green-elméletet alátámasztva a doktorit preferálók csoportjában a formálisan magasabb pedagógiai képzettségbeli presztízszt adó szakvizsga előzi meg a kutatómunkát, úgy tűnik, a csoport tagjai világos karrierútként tekintenek a tanári diplomák–szakvizsga–doktori fokozat szekvenciára. Különösen azért fontos ennek a megállapítása, mert a felsorolt elemek között a doktori fokozat szándékosan nem szerepelt opcióként, nem volt tehát kézenfekvő az előbbi sorrend.

Érdekes adat ugyanakkor, hogy a doktorit preferálók körében kiemelkedően fontosnak tűnik a vezetői, menedzseri tanulmányok tématerület, ami a munkahelyi elégedettségről szóló fejezetben mondottakkal látszólag ellentétes. Nem meglepő ugyanakkor, hogy az elmúlt évek legnagyobb szakmai témái a rangsorban hátrakerültek, a tantervfejlesztés (ami a szakmódszertani témakör veleje), az inklúzió, a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás és a mérés-értékelés, valamint a mentálhigiénés képzés meglehetősen rossz rangszámot kapott, miközben például a tehetségfejlesztés (ami az inkluzív neveléshez hasonlóan a differenciáló pedagógia része) sokkal előkelőbb helyezést ér el. Mielőtt a pedagógiai elitizmus vádja felmerülne, el kell mondanivaló, hogy miközben az inklúzió és a hátrányos helyzet pedagógiai kezelése az elmúlt évek pályázati kiemeltje volt, szinte minden projektnek obligát eleme és így a vele kapcsolatos képzések kvázi-kötelezőek voltak, a tehetségfejlesztés inkább célirányos fejlesztésekben valósult meg. Emellett természetesen magyarázó elem, hogy a minta inkább a tehetséggondozásban érintett pedagógusok irányában hangsúlyosabb, hozzá kell tenni, hogy a Debreceni Egyetem egyik specialitása az országosan is egyedülálló (jóllehet, mér nemcsak itt indított) tehetségfejlesztő szakirányú továbbképzés és szakvizsga, amely nagyon erős vonzással bír.

## **A TANÁROK TÁRSADALMI HÁTTERÉRŐL**

A társadalmi státus egyik kiemelten megbízható mutatója a legutóbbi időig a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. Korábban az apa iskolázottsága bírt a legerősebb státuskijelölő szereppel, újabban, a nők tanulmányi szerepvállalásának növekedésével az anyák kvalifikáltsága is jeles indikátorrá vált. A tanárok egyharmadának édesapja volt diplomás, az édesanyáknak pedig 29%-a. Ebben a mintában azonban még határozottan erős az apa iskolázottságának státuskijelölő szerepe az anyáéval szemben. Ezt onnan olvashatjuk ki, hogy az apai iskolázottságú csoportok jellegzetesen eltérő arányban képviseltetik magukat a tanári csoportokban: a főiskolai elsődiplomás csoportban a legalacsonyabb iskolázottságú apák, az egyetemet végzett csoportban a diplomás apák vannak felülreprezentálva, míg az egyetemi fenntartású iskolák tanárai között lényegesen több az egyetemet végzett apa gyermeke, s a felekezeti és magán iskolai tanárok között pedig a gimnáziumi érettségivel rendelkezők utódai jelennek meg a vártnál na-



gyobb arányban. Az anyai iskolázottság nem képez ilyen csoportok közötti eltéréseket.

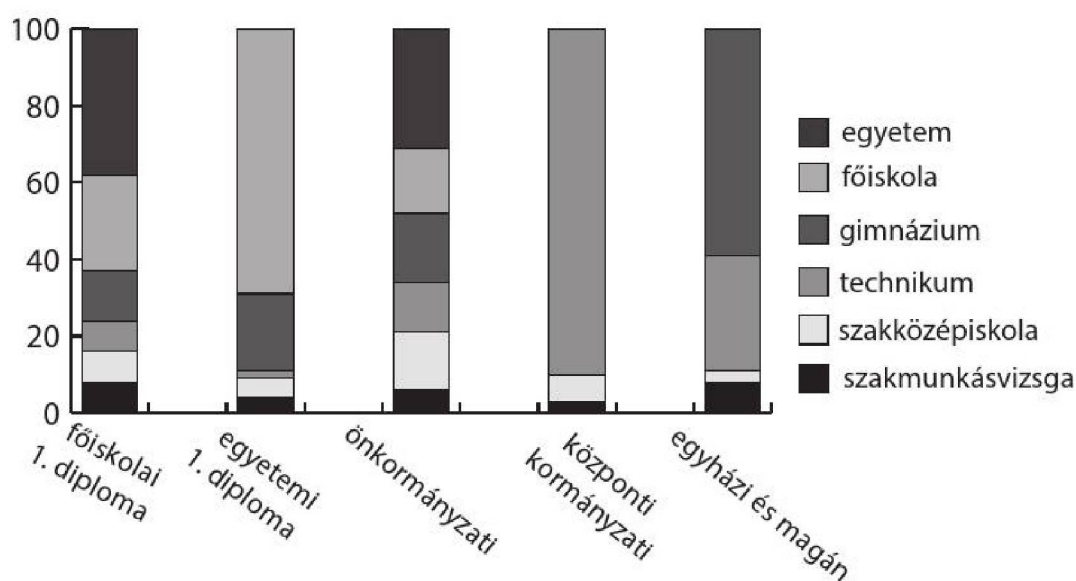
5. táblázat: Az apák iskolázottsága a különböző tanári csoportokban, százalék<sup>17</sup>

	Első diplomája **		Iskola- fenntartó*	központi	Egyházi / magán	Összes
	főis- kolai	egyetemi	önkor- mányzati			
Kevesebb, mint 8 osztály	0%	3,3%	0%	3,1%	2,4%	1,8%
8 általános	<b>11,1%</b>	1,7%	12,8%	3,1%	4,9%	7,1%
Szakmunkásvizsga	31,7%	16,7%	30,8%	6,3%	24,4%	21,4%
Szakközépiskola	14,3%	5,0%	10,3%	12,5%	4,9%	8,9%
Technikum	12,7%	8,3%	15,4%	9,4%	9,8%	11,6%
Gimnázium	15,9%	20,0%	12,8%	9,4%	<b>29,3%</b>	17,9%
Főiskola	4,8%	<b>23,3%</b>	12,8%	25,0%	9,8%	15,2%
Egyetem	9,5%	<b>21,7%</b>	5,1%	<b>31,3%</b>	14,6%	16,1%
N=128	63	60	39	32	41	100,0%

A tanárok esetén nemcsak a szülők, hanem a házastárs legmagasabb iskolai végzettsége is lényeges státusmutató. A megkérdezettek több, mint felének egyetemi, majd húsz százalékának főiskolai végzettségű a társa, s a tanárcsoportok között jól kirajzolódik az eltérés: az egyetemi gyakorlóban tanítók és az egyetemi első diplomával rendelkezők társa maga is magas iskolai végzettséggel rendelkezik.

<sup>17</sup> Az összefüggés szignifikáns, \*\* = 0,01, \* = 0,023. A vastagon és aláhúzva szedett értékek azt jelzik, hogy az adott cellában a véletlen elrendeződés alapján várható értékhez képest magasabbat kaptunk.

10. ábra: A házastárs legmagasabb iskolai végzettsége (százalék)



A státusra vonatkozó dimenziók közül még az anyagi státus egyik mutatóját tárgyaljuk itt, mégpedig az anyagi helyzet változásával kapcsolatos percepciót, mivel a szubjektív helyzetértékelésnek jelentős szerepet tulajdonítunk a tanári foglalkozási csoport esetében. Azt is lényeges megjegyeznünk, hogy az anyagi helyzetérzékelés az referenciacsoportok tekintetében az egyik legérzékenyebb mutató, vagyis általában összehasonlításon alapul, s emellett általános közérzetet tükröz. Nagyon beszédes eredményeket kapunk. A tanárok kétharmadának anyagi helyzete érzése szerint romlott (17,9%, 45,5%), s csak egyötödük érzékelt valamilyen mértékű javulást. A központi költségvetési iskola (azaz lényegében a gyakorlók) tanárai érzik úgy, hogy leginkább rosszul jártak, míg az egyházi iskolák tanárai és a főiskolai elsődiplomával rendelkezők látják helyzetük változását a legkevésbé negatív irányúnak. Világos, hogy a helyzetérzékelés magyarázata nem feltétlenül kvantitatív értelemben anyagi eredetű, azonban ez a percepció messzeható befolyással lehet a foglalkozási csoport intézményekbe vetett bizalmára, következményeiben pedig a munkavégzés iránti elkötelezettségére s a jövővel kapcsolatos perspektíváira.



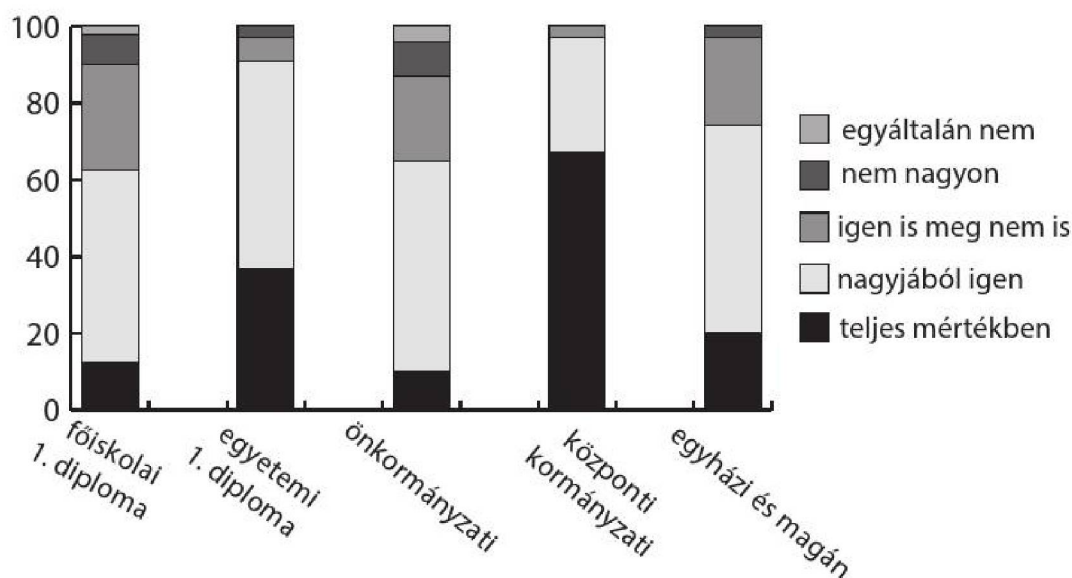
## **A MUNKA JELLEGÉNEK VÁLTOZÁSÁVAL KAPCSOLATOS KÖZÉRZET**

A tanári munka jellegének megváltozását objektív és szubjektív mutatókkal mértük. Objektív mutató pl. az óraszámváltozás. A tanárok bő kétharmadának nem nőtt az óraszám, szemben az egynegyeddel, akinek nőtt. A főiskolát végzett, valamint a nem egyetemi gyakorlóban tanárok óraszámuk nőtt leginkább.

Ami a szubjektív dimenziót illeti, a tanárok adminisztratív terhei a megkérdezettek 78%-a szerint növekedtek, s ez a válaszadók 60%-a szerint akadályozza az érdemi munkát. Egyértelműen és szignifikánsan összefügg az erről alkotott percepció a tanárcsoportokhoz tartozással, mert az egyetemi gyakorló iskolákban és az egyetemi elsődiplomások körében nőtt a legkevésbé, s az önkormányzati iskolákban érzik úgy a tanárok, hogy a leginkább nőtt. Az oktatási tevékenység tere 45% szerint nem változott, 30% szerint csökkent, ezzel kapcsolatban is a magasabb státusú csoportokban fogalmazódik meg szakmailag optimistább (nőtt a tere) vélemény, s a főiskolás elsődiplomával rendelkezők valamint az egyházi és magán intézmények pedagógusai sötétebben látják a kérdést. A nevelés tere a tanárok 54%-a szerint csökkent, s ez a válaszadók 52%-a szerint akadályozza munkájukat. Az egyházi és magánintézmények tanárainak kiemelkedő hányada (negyede, szemben az összes tanár 15%-ával) még mindig úgy véli, hogy nőtt a nevelés tere, egyébként az önkormányzati és a főiskolás elsődiplomás tanárok érzékelik a legsúlyosabbnak (mind mértékében, mind következményeiben) a nevelés visszaszorulását az iskolákban. A tanórán kívüli munka mennyisége a tanárok 84%-a szerint nőtt, s ezt minden második tanár munkája akadályának látja. A helyzetmegítélés a különböző csoportok között a szokásos módon rendeződik el. Az órai felkészülés lehetősége 45% szerint nem változott, 33% szerint csökkent. A feltöltődés lehetősége a válaszadók 75%-a szerint csökkent, itt a csoportok között a legkevésbé elkeseredettek az egyházi és magán iskolások, akik ezúttal optimistábbak, mint a központi kormányzatiak és az egyetemi elsődiplomások. (Az egyházi és magán iskolák tanárainak egytizede úgy véli, hogy nőtt a felüdülés lehetősége szemben a többiek 5%-ával.)

## ÁLTALÁBAN A TANÁRI MUNKÁVAL VAGY A KONKRÉT MUNKAHELYEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGET KÜLÖN VIZSGÁLJUK.

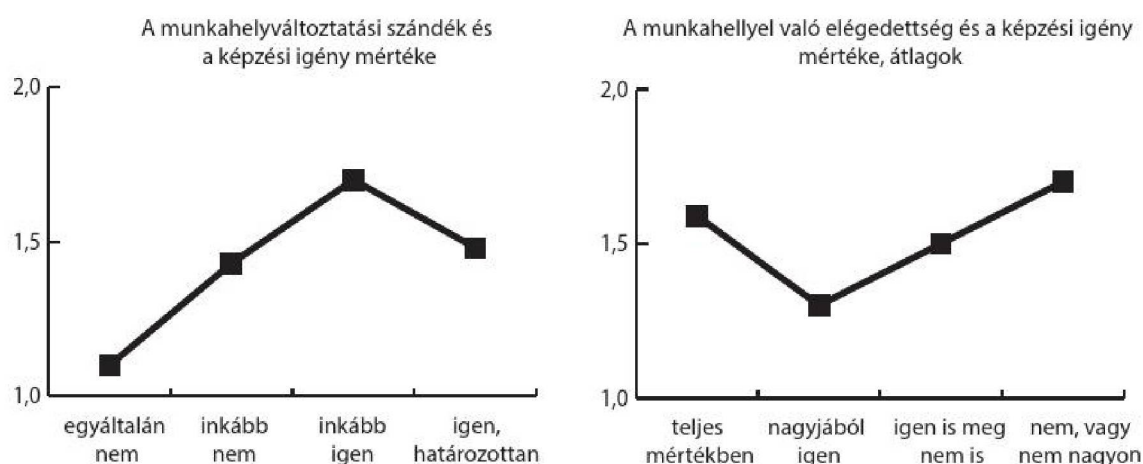
11. ábra: A munkahellyel való elégedettség a tanárok különböző csoportjaiban (százalék) N=127



A tanárok csoportjai között szignifikáns különbség mutatható ki abban a tekintetben, hogy mennyire elégedettek munkahelyükkel, s mennyire tartják elképzelhetőnek a munkahely-változtatást. A legjobban az egyetemi gyakorlóban tanító tanárok kötődnek a munkahelyükhöz és a tanári pályához, s az önkormányzati iskolák tanárai a legkevésbé. Az egyetemi kezdődiploma szintén növeli az elkötelezettséget, véleményünk szerint a kompetenciaérzés miatt. A munkahellyel való elégedettség és a képzési étvágy sajátos U alakú görbét mutat (12. ábra), a legegészedettebbek, s a nem elégedettek vágnak többfélét tanulni, míg a munkahely-változtatást nem tervezők kevesebb félére vállalkoznának.



12. ábra: A munkahellyel való elégedettség és a jövőbeli képzési igény mértéke (átlagok) N=127

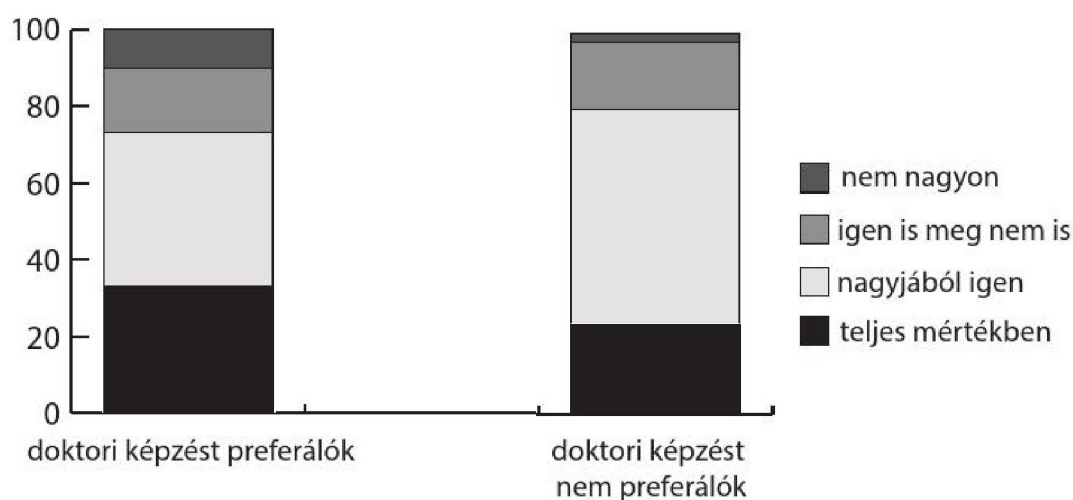


Érdeemes megvizsgálni a munkahellyel való elégedettséget a doktori képzéshez különbözőképpen viszonyuló csoport esetében is. Feltételeztük, hogy a komoly szakmai kihívást és nagypresztízsű előrelépést jelentő doktori képzés választása összefügghet a munkahellyel való elégedetlenséggel, és feltételeztük azt is, hogy a szakmai presztízs különösen fontos a vezető beosztásúak körében. Azt vártuk tehát, hogy legalább a hipotetikus továbbtanulási tervek között a vezetők magas arányban választják a doktori képzést. Ezeket a hipotéziseket az adatok részben vagy egészben cáfolták.

A 13. ábra azt mutatja, hogy a feltevésünkkel ellentétben lényegében nincs összefüggés a munkahellyel való elégedettség és a doktori tanulmányok szándéka között,<sup>18</sup> jóllehet valamivel alacsonyabb a doktorit preferálók körében az általános elégedettség<sup>19</sup>, és a *nem nagyon* válaszlehetőség jóval magasabb arányban jellemző, ám a kicsi elemszám miatt ezt az értéket kritikával kell kezelnünk.

<sup>18</sup> A két csoport átlagértékei az ötfokú skálán 2,03 (preferálók), illetve 2,02 (nem preferálók).

<sup>19</sup> A teljes mértékben és a nagyjából igen összege 73,3 % szemben a másik csoport 79,1%-ával.

13. ábra: A munkahellyel való elégedettség mértéke (százalék)<sup>20</sup> N=127

Ezek az adatok többféleképpen magyarázhatók: az egyik lehetőség, hogy a doktori képzést preferálók nem elsősorban a munkahely- vagy pályamódosítás miatt tervezik a doktori képzést, hanem éppen a szakmai minőségük jobbítása, a közoktatás tudományos igényű értelmezése és saját pedagógiai gyakorlatuk kutatásalapú fejlesztése miatt. Ez a szándék a pálya egésze szempontjából öröndetes, alátámasztja továbbá a tervezett életpályamodell helyességét a kutatótanár kategóriát illetően.

Az életpályamodell jelenleg ismert verziói a kutatótanárt egy sok évet a pályán eltöltött, az összes megelőző minősítési szintet teljesítő tanárként képzelik el. Ebből kiindulva megvizsgáltuk, hogy az ilyen státuszban lévő kollégák, akik vélhetően már valamiféle vezetői pozícióval is rendelkeznek (munkaközösség-vezetők, helyettesek stb.), tényleg elgondolkodnak-e a kutatótanárrá válás lehetőségén.

A kapott adatok tulajdonképpen nem meglepőek, de azt mutatják, hogy a vezető beosztású tanárok gyakorlatilag nem foglalkoznak a doktori képzés lehetőségével. A doktori képzést preferálók csoportjában mindössze 3 fő nyilatkozott úgy, hogy vezetői pozíciója van, a többi vezető (10 fő) kivétel nélkül a másik, a doktorit nem preferálók közé tartozott. Az egyetlen dolog, ami közös tulajdonsága volt e három főnek, az a munkahellyel való inkább elégedetlenség. Úgy tűnik tehát, hogy csak azok a vezetők gondolkodnak

<sup>20</sup> A válaszlehetőségek között szerepelt az egyáltalán nem opció is, ezt azonban a teljes mintából mindössze 1 fő választotta, ezért azt a százaléértékek között nem tüntettük fel (1%>).



a doktori képzésen, akik valamiféle egzisztenciális váltást (munkahely, pályamódosítás) fontolgatnak, más kérdésre adott válaszaikból is ez derül ki (elképzelhetőnek tartják a munkahelyváltást).

Az életpályamodell szerinti kutatótanár ideáltípusának ellentmond egy másik adat is, ez pedig az életkor. A 2. táblázat szerint a doktori képzést preferálók átlagéletkora 7 évvel alacsonyabb (36, illetve 43 év), ám a mediánértékek figyelembevételével még inkább azt tapasztaljuk, hogy a fiatalabb korosztály irányába tolódik a doktori képzésben való részvétel, ők azok, akik kevésbé felelnek meg a jogalkotó szándéka szerinti képnek. Ha ehhez hozzávesszük, hogy az egyetem frissen végzett tanárok körében egyre népszerűbb a doktori képzés, akkor úgy tűnik, hamarosan a tanárképzés terén is kialakul a tökéletes háromosztatú bolognai rendszer (alapszakos, mesterszakos, illetve doktori képzés).

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk címében is már egyfajta várakozást, sejtést, feltételezést fogalmaztunk meg, hiszen az új tanárképzési modell, a hozzá kapcsolódó továbbképzési és minősítési rendszer teljesen képlékeny, sok tényezőtől függő komplexum, egyértelmű következtetéseket nagyon nehéz levonni. A Debreceni Egyetemen az elmúlt két évben azonban olyan fejlesztési programok, képzési stratégiák alakultak ki, amelyek a tanárképzés tervezett generális átalakításától függetlenül vezettek ugyanahhoz a konklúzióhoz: a tanárok kutatási involváltságát fokozni kell, ennek megfelelően a doktori programokat át kell alakítani, hogy a tanárok számára leginkább átélhető és motiváló erejű doktori képzési tartalmakat, kutatási témákat kínálhassunk. Ezen a nyomvonalon elindulva kezdtük el a most bemutatott kutatást, amelynek a pilotját részleteztük. Természetesen az elemszám, a célzottan nem véletlenszerű mintaválasztás miatt az adatokat és különösen a következtetéseket nem általánosíthatjuk,<sup>21</sup> ám az eredeti kutatási célok számára fontos és alapvető megállapításokkal szolgál, főképp, mivel az ilyen jellegű, részletes hazai kutatások még gyerekcipőben járnak.

A kutatási eredmények részben házon belüli (értsd: Debreceni Egyetem) felhasználásra valók, különösen, ami a minta alapjául szolgáló rekrutációs

---

<sup>21</sup> Jelenleg is folyamatban van az egész Tiszántúlra kiterjedő nagymintás vizsgálat és adatfeldolgozás, ezek publikálása ez elkövetkező időszak feladata.



bázis intézményünkkel kapcsolatos elköteleződését illeti, vagy ami a tanárok potenciális képzési terveivel összefüggő belső szervezeti kapcsolatrendszerre, egységközi együttműködésekre vonatkozhat. Emellett általános tanulságul szolgálhat minden felsőoktatási intézmény számára, a doktori képzéseket folytatóknak különösen.

Fontosnak tartjuk azonban azt hangsúlyozni, hogy már ebben a kicsi mintában is olyan összefüggések tárultak fel, amelyeket az oktatáspolitikai döntéshozóknak a további tervezés során hasznos lehet figyelembe venni. A tanári életpályamodell, és ezen belül kifejezetten a kutatótanári státusz erősítése, a doktori képzések gyakorló pedagógusok számára történő megnyitása, vonzóbbá és természetes előrelépési lehetőséggé tétele a felsőoktatási intézmények alapvető érdeke. Ez a szándék jól illeszkedik a nemzetközi trendekhez is, épp ezért érdemes komolyabb kutatási erőforrást áldozni a terület feltárására.

Eredményeink legfontosabb konklúziói helyenként talán evidenciának tűnnek, hiszen ki ne tudná, hogy a tanárok identitásának alapvető, szinte kizárólagos determinánsa a szaktárgy és az ahhoz kapcsolódó módszertan, csak éppen kontextustól függően más és más értelmezési keretet rajzol ki ez a kézenfekvő megállapítás.

Most például azt, hogy a doktori kutatási programokban a szaktárgyi kutatások, és a pedagógiával közvetlen kapcsolatban lévő szakmethodika a meghatározó elem. Adataink szerint a szakmethodizációs kutatások és ilyen doktori programok jelenthetik a kaput, amin keresztül a tanárok hajlandók belépni a professzionális pedagógiai kutatások világába. Nincs kétségünk (bár megerősítő adatok sem egyelőre), hogy a jól előkészített doktori terepen a tanárok elcsábíthatók más vidékekre, mint a szigorúan vett methodika, ám ennek alapfeltétele, hogy a hiteles, elismert szakmethodizációs oktatói gárda és a neveléstudomány velük együttműködni tudó és akaró képviselői együtt vezessék be őket a kutatás rejtelmeibe.

Az adatok azt mutatják, hogy a kutatótanárrá válás elsősorban a fiatalabb, magának dinamikusabb karrierépítést elképzelő pedagógusok számára vonzó, akik gyorsabb haladást kívánnak, mint amit a weberi modell alapján kialakított, leginkább a pályán eltöltött évek számával determinált életpályamodell lehetővé tenne. Az időtartam mint a kutatói képességek és kutatói sikeresség peremfeltétele még az olyan, valóban empirikus bázisú területeken, mint a gyakorlati pedagógia, sem működőképes. Ha valóban kutatásalapú közoktatást és főképp tanári minősítési rendszert kívánunk, ezt



a tényt valamilyen módon be kell építeni a formális rendszerbe is, a kezdeteknél pedig meghatározó elem lehet a tanárképzés, ahol már érdemes és szükséges megkezdeni a kutatói attitűdök kialakítását, különösen az arra egyébként is fogékonyabb hallgatókban. Ennek már számos nemzetközi példáját láthattuk, van tehát hasznosítható tapasztalat.

## IRODALOM

- CSAPÓ Benő (2008): *A kutatásalapú tanárképzés és tanártovábbképzés. A képzés végén, a pálya kezdetén – Útkeresés a közoktatás és a felsőoktatás együttműködésében workshop*. Tempus Közalapítvány. Budapest [http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page\\_id=993](http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=993). Letöltés: 2011.04.30.
- DERÉNYI András (2012): A pedagógusok felsőoktatásban folyó szakmai továbbképzése. In: KOC SIS Mihály – SÁGI Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 31–47.
- GREEN, Thomas F. – ERICSON, David P. – SEIDMAN, Robert M. (1980): *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse University Press.
- KOVÁCS Edina (2011): A tanárképzés harmadik ciklusa – kérdések és lehetőségek. *Educatio*, 4. sz. 580–586.
- LISKÓ Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 3. sz. 391–405.
- LISKÓ Ilona (2008): A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére. *Educatio*, 4. sz. 495–511.
- McKINSEY REPORT (2007): *How the world best-performing school systems come out on top?* [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf) Letöltés: 2011.04.30.
- McKINSEY REPORT (2010): Mourshed, Mona, Chijioke, Chinezi – Barber, Michael: *How the world's most improved school systems keep getting better?* [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf) Letöltés: 2012.10.15.
- NAGY Mária: Pedagógusok a továbbképzésről. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 15–35

- NIEMI, Hannele (2008): Advancing Research into and during Teacher Education. In: Brian – Zgaga, Pavel [Ed.]. *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Hudson. 183–208.
- OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya. Budapest.
- PUSZTAI Gabriella – FINÁNCZ Judit (2004): A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio*, 4. sz. 618–634.
- SÁGI Matild (2011) (szerk.): *Erők és eredők*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- TÓTH Zoltán (2012): „S ki viszi át fogában tartva” a kutatási eredményeket a „túlsó partra”? A kutatótanár/tantárgy-pedagógiai doktori (PhD)képzés Magyarországon – helyzetkép. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. Debrecen. 40–53.
- TÓTH Zoltán – PUSZTAI Gabriella – CHRAPPÁN Magdolna – KOVÁCS Edina (2011): Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. *Mediárium*, 3. sz. 72–79.